الجودة الشاملة في بناء القدرات البشرية الجزائرية: مدخل استراتيجي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية في ظلّ العولمة

عمر صخري

أستاذ التعليم العالي، ووزير التربية الوطنية،
والتعليم العالي والبحث العلمي سابقاً، جامعة الجزائر.

مرايمي محمد

أستاذ مساعد في المركز الجامعي بخميس مليانة ــ الجزائر.

مقدمة

تؤكد الشواهد الجارية في عالم اليوم أنّ التقدّم العلمي والتكنولوجي والتفوّق الاقتصادي يستند دائماً إلى منظومة لاكتساب المعرفة على درجة عالية من الجودة، سواء في مجال التربية والتكوين أو في مجال البحث العلمي والتطوير التقني.

وللتعليم العالي، خاصّة الجامعي، دور بالغ التميّز والأهمّية في منظومة التعليم بوجه خاص، وفي منظومة اكتساب المعرفة بوجه عام. ولكن على جانب آخر، أصبح تردّي التعليم العالي في الجزائر، خاصة في منظور تردّي نوعيته، من معالم التخلّف بمعايير العصر، والخوف كلّه أن يتحوّل التعليم العالي، إن استمرّ الحال على ما هو عليه من تردّ أو تفاقم، إلى أحد آليات تدويم تخلّف الجزائر في القرن الحادي والعشرين، في الوقت الذي أنجز فيه التعليم العالي، خاصّة الجامعات في البلدان المصنّعة، مهمتي الانتشار الواسع وتأسيس النوعية الراقية، بفضل تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وذلك في سياق ثقافي واجتماعي واقتصادي وسياسي متكامل، اكتمل بناؤه بمشاركة فاعلة من التعليم العالي. ومن هنا تتبلور إشكالية هذا المقال في ما يلي: كيف يمكن الارتقاء بجودة التعليم العالي في بلادنا حتّى يضطلع بدوره المتميز في بناء القدرات البشرية الجزائرية وقيادة مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جزائر الألفية الثالثة؟

وبغية التوصل التدريجي إلى الإجابة عن الإشكالية الرئيسيّة والأهداف المتوخّاة من مقالنا، ارتأينا تقسيمه إلى ثلاثة محاور أساسية:

١ ــ **الأوّل**: نتطرق فيه إلى تحليل وتقييم واقع التعليم العالي في الجزائر في السنوات الأخيرة.

٢ ـ الثاني: نتطرق فيه إلى أهمّ المفاهيم المتعلّقة بالجودة وإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي.

٣ ـ الثالث: نعرض فيه تصوّراً شخصياً للارتقاء بجودة التعليم العالي في الجزائر وتفعيل دوره الحاسم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جزائر الألفية الثالثة، وذلك في ضوء نتائج المحوريْن السابقيْن.

أولاً: تشخيص الوضع الراهن في قطاع التعليم العالي

١ ـ التنظيم البيداغوجي الإداري

إنّ وضع نموذج جديد للتنظيم الإداري للجامعة (الكلية) موضع التنفيذ، وإنشاء الجذوع المشتركة الجديدة، كعلوم الأرض والفلاحة، وعلوم الطبيعة والحياة(*)، على سبيل المثال، قد ولّد اضطراباً في طبيعة التجانس والانسجام على مستوى الأداء في الجامعة، ذلك أنّ هذا التنظيم الإداري الجديد للجامعة في شكل كلّيات اعتبر من طرف الخبراء إجراءً إدارياً محضاً كرّس غلبة الجانب الإداري على الجانب البيداغوجي، وأدّى تطبيقه المؤسّس على تصوّر خاطئ إلى الاستقلالية دون أيّ تجريب ميداني مسبق إلى عواقب وخيمة تجلّت بوضوح في هشاشة الاستقرار على مستوى الجامعة الجزائرية. أمّا في ما يخصّ الجذوع المشتركة، فإنّ تطبيقاتها قد ألغت نظاماً للتوجيه كان مقبولاً من الجميع، وعوّضته بنظام جديد أدخل عوامل خلّفت اضطرابات مسّت بنجاعة مقاييس التوجيه والامتحانات. كما جاءت النصوص المؤسّسة لهذه الجذوع المشتركة مناقضة لتوصيات أعمال اللجان البيداغوجية الوطنية.

وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي قد شرعت في السنوات الثلاث الأخيرة في تطبيق هيكلية جديدة لنظام التعليم العالي في الجزائر (نظام LMD) شبيهة بتلك المعمول بها منذ مدّة في البلدان الأنغلوساكسونية، وقد وافقت بلدان الفضاء الأوروبي على تبنّيها مؤخّراً. وترتكز هذه الهيكلية الجديدة على تنظيم التعليم العالي في ثلاثة أطوار تتوّج بثلاث شهادات:

- طور **أول** مدّته ثلاث سنوات بعد البكالوريا ويتوّج بشهادة اللّيسانس.
- طور **ثان** مدّته خمس سنوات بعد البكالوريا ويتوّج بشهادة الماستر.
- طور **ثالث** مدّته ثماني سنوات بعد البكالوريا ويتوّج بشهادة الدكتوراه.

ولقد قرّرت الوزارة أيضاً إنشاء مدارس الدكتوراه لتغطية التكوين لتحضير الماجستير،

(*) قلص التنظيم البيداغوجي الجديد عدد الجذوع المشتركة من ١٥ إلى ٦ وهي: علوم الطبيعة والحياة، العلوم الدقيقة والتكنولوجية والإعلام الآلي، علوم الأرض والفلاحة، السوسيولوجيا والديموغرافيا، علم النفس وعلوم التربية والفلسفة، العلوم السياسية والعلاقات الدولية، علوم الاتصال والإعلام وعلم المكتبات، التاريخ وعلم الآثار.

والدكتوراه لتحسين نوعية ومستوى التكوين في مرحلة ما بعد التدرّج. وإذا كنت أشيد بهذه الإصلاحات وأدعمها شخصياً، إلا أنّني أرى أنّ الإقدام على هكذا إصلاحات دون إشراك الفاعلين الأساسيين في الجامعة سوف يرهن بصفة كبيرة فرص نجاحها، وسوف يزيد من هشاشة استقرار الجامعة الجزائرية.

أ ـ بعض المؤشرات الكمّية حول تطوّر التعليم العالي في الجزائر

(١) **أعداد الطلبة**: تكشف الدراسة التقييمية لتطوّر أعداد الطلبة خلال الفترة الممتدة بين السنة الجامعية ١٩٩٨/ ١٩٩٩ والسنة الجامعية ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ (انظر الجدول أدناه عن المعطيات والأرقام التالية):

جدول تطوّر أعداد الطلبة في التعليم العالي
١٩٩٨ ـ ١٩٩٩/ ٢٠٠٤ ـ ٢٠٠٥

التعيين	١٩٩٨ ـ ١٩٩٩	١٩٩٩ ـ ٢٠٠٠	٢٠٠٠ ـ ٢٠٠١	٢٠٠١ ـ ٢٠٠٢	٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٣	٢٠٠٣ ـ ٢٠٠٤	٢٠٠٤ ـ ٢٠٠٥
أ ـ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي							
ـ المسجّلون في التدرج	٣٧٢٦٤٧	٥٤٣٨٦٩	٥٤٣٨٦٩	٥٤٣٨٦٩	٥٨٩٩٩٣	٦٢٢٩٨٠	٧٢٩٨٣٣
ـ المسجّلون في ما بعد التدرج	١٩٢٢٥	٢٠٨٤٦	٢٢٥٣٣	٢٦٠٦٠	٢٦٢٧٩	٣٠٢٢١	٣٣٦٣٠
ـ حاملو الشهادات	٤٤٥٣١	ـ	٦٥١٩٢	٧٢٧٣٧	٧٧٩٧٢	٩١٨٢٨	ـ
ب ـ جامعة التكوين المتواصل							
ـ المسجّلون في ما قبل التدرّج	٢٥٥٦٩	٣٢٤٢٥	٣٣٠٤٣	٢٣٢٧١	٢٨١٦٨	٢٨٦٧٠	٢٣٢٧٣
ـ المسجّلون في التدرّج	١٤٢٨١	١٨٣٣٢	١٩٧٨٣	٢٤٧٦٠	٣٠٢٤٣	٣٤٥٨١	٣٦٣٦٤
ـ حاملو الشهادات	٣٠١٩	ـ	ـ	٣٥٥٣	٤٥٤٠	٣٥١٨	ـ
ج ـ خارج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي							
ـ المسجلون في التدرج	٩٩٤٠	٧٣٠١	٧٥٦٦	٦٨٢٨	٧٧٩٢	٧٦٨٨	٨٢٥٢
ـ حاملو الشهادات	٤٠٧٨	ـ	٢٦٢٢	٢٢٩٠	١٩٤٠	١٩٦٩	ـ

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء (ONS).

ـ **طلبة مرحلة التدرّج**: بلغ عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرّج في الدخول الجامعي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، ٧٢١,٨٣٣ طالباً، أي بزيادة قدرها ١٥,٨٦ بالمئة و٩٣,٧٠ بالمئة على التوالي، مقارنة بالدخول الجامعي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ والدخول الجامعي ١٩٩٨/ ١٩٩٩. وتدلّ هذه الأرقام على التطوّر الكبير والسريع في أعداد طلبة مرحلة التدرّج في المؤسسات الجامعية الجزائرية.

ـ **المسجّلون في جامعة التكوين المتواصل**: بلغ تعداد طلبة جامعة التكوين المتواصل في السنة الجامعية ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، ٥٩,٦٣٧ طالباً (منهم ٢٣,٢٧٣ في ما قبل التدرج و٣٦,٣٦٤ في مرحلة التدرّج) بزيادة تقدّر بـ ١١,٩٩ بالمئة و٤٩,٦٥ بالمئة على التوالي، مقارنة بالدخول

الجامعي في ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ و١٩٩٨/ ١٩٩٩، وهذا ما يعكس تطوّراً كبيراً في عدد المسجّلين في جامعة التكوين المتواصل. ولكن ينبغي التأكيد في هذا المقام على أنّ المسجّلين في جامعة التكوين المتواصل لا يستجيبون إلى التسمية المتعارف عليها بـ «الطلبة» المستعملة في اليونسكو. ومن المهمّ أيضاً الإشارة هنا إلى ضرورة أن تعود جامعة التكوين المتواصل إلى مهامها الأصلية تبعاً للنصوص التأسيسية المنشئة لها، وتتكفّل بتقديم تكوين تحت الطلب لعالم الشغل (تعمل على تأهيل نظام الرسكلة. . . إلخ)[١].

ـ **طلبة مرحلة ما بعد التدرّج**: تتميّز حالة الدراسات في مرحلة ما بعد التدرّج بالتزايد المطّرد لأعداد الطلبة المسجّلين، حيث وصلت أعدادهم في السنة الجامعية ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ إلى ٣٣,٦٣٠ طالباً بعدما كانت لا تتعدّى ٣٠,٢٢١ طالباً و١٩,٢٢٥ طالباً في سنتي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ و١٩٩٨/ ١٩٩٩ على التوالي، أي بمعدّل زيادة قدره على التوالي ١١,٢٨ بالمئة و٧٤,٩٢ بالمئة. ولكن بالرّغم من هذا التطوّر الكمّي الإيجابي، ما زال مردود دراسات مرحلة ما بعد التدرّج بعيداً عن الأهداف المرجوّة، وهذا ما يعكسه عدم القدرة على الاستجابة لتنوّع وتمايز الاحتياجات التنظيمية والتحسينية للتقنية التي يطرحها الاقتصاد والمجتمع والفرد الجزائري من جهة، وعدم القدرة على تفعيل وتنفيذ سياسة تنمية الطاقات الكامنة العلمية والتكنولوجية من جهة ثانية، بسبب غياب التنسيق الثنائي المستوى للروابط (دراسات ما بعد التدرّج في الجزائر ـ التعاون الدولي، ودراسات ما بعد التدرّج ـ البحث العلمي).

ـ **المسجّلون في التكوين العالي خارج المؤسّسات الجامعية التابعة لقطاع التعليم العالي**: بلغ عدد المسجّلين في مؤسّسات التكوين العالي، عدا المؤسّسات التابعة لوزارة التعليم العالي ٨,٢٥٢ طالباً في سنة ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، في حين أنّه كان يفوق ٩,٩٤٠ طالباً في سنة ١٩٩٨/ ١٩٩٩، أي أنّ العدد الإجمالي للطلبة انخفض خلال الفترة الممتدّة بينهما بنسبة إجمالية تقدرّ بـ ١٦,٩٨ بالمئة.

وفي الحقيقة إنّ عدد المسجّلين في مثل هذه المؤسّسات ما انفكّ ينخفض منذ سنة ١٩٩٨/ ١٩٩٩ إلى غاية يومنا هذا باستثناء سنتي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ و٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، حيث ارتفع عدد الطلبة فيهما عن السنوات التي سبقتهما.

(٢) المتخرّجون في التعليم العالي[٢] لقد بلغ عدد حاملي الشهادات في المؤسّسات الجامعية ٩١,٨٢٨ في السنة الجامعية ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، أي بزيادة قدرها ١٠٦,٢١ بالمئة مقارنة بالسنة الجامعية ١٩٩٨/ ١٩٩٩، كما بلغ عدد حاملي الشهادات في جامعة التكوين المتواصل ٣,٥١٨ طالباً في سنة ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، أي بزيادة قدرها ١٦,٥٢ بالمئة مقارنة بسنة ١٩٩٨/ ١٩٩٩. أمّا حاملو الشهادات في التكوين العالي خارج المؤسّسات الجامعية، فقد انخفض عددهم من

(١) «التقرير السنوي التقويمي عن السياسة الوطنية للتربية والتكوين لسنة ١٩٩٩،» (الجزائر، رئاسة الجمهورية، المجلس الأعلى للتربية، تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٩٩)، ص ٦٩.

(٢) إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لسنة ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦.

٤,٠٧٨ طالباً لسنة ١٩٩٨/ ١٩٩٩ إلى ١٩٦٩ طالباً سنة ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، أي بنسبة ٥١,٧١ بالمئة، وذلك كنتيجة مباشرة لما أشرنا إليه سابقاً من انخفاض مستمرّ في أعداد المسجّلين في هذا النوع من المؤسّسات.

ب ـ التأطير البيداغوجي

ارتفع تعداد الأساتذة العاملين في مؤسّسات التعليم العالي إلى ٢٨,٣٧١ أستاذاً (٢٥,٢٢٩ أستاذاً دائماً منهم ٦٨ أستاذاً أجنبياً، و٣,١٤٢ أساتذة شركاء) في الدخول الجامعي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، أي بزيادة تقدّر بـ ٧٤,٤٨ بالمئة عن الدخول الجامعي ١٩٩٨/ ١٩٩٩[٣]. وهذا ما يعكس تطوّراً كبيراً في عدد الأساتذة في الجامعات، في الوقت الذي عرف فيه عدد الأساتذة في مؤسّسات جامعة التكوين المتواصل خلال الفترة نفسها انخفاضاً مستمرّاً من ١,٧١٠ أساتذة إلى ٩٣٥ أستاذاً، أي بنسبة انخفاض تقدر بـ ٤٥,٣٢ بالمئة. كما انخفض أيضاً عدد الأساتذة في مؤسّسات التكوين العالي، خارج المؤسّسات الجامعية التابعة لقطاع التعليم العالي، خلال الفترة نفسها دائماً، من ١٠٩٣ أستاذاً إلى ٧٩٩ أستاذاً، أي بنسبة ٢٦,٨٩ بالمئة.

ولكن بالرّغم من التطوّر الكمّي الكبير في عدد الأساتذة في الجامعات الجزائرية، إلا أنّ معدّلات التأطير ما تزال بعيدة عما يتطلّبه التأطير النوعي، حيث بلغت معدّلات التأطير أستاذاً واحداً محاضراً لكلّ ١٨٨ طالباً، في حين تبلغ هذه المعدّلات النوعية العالمية أستاذاً واحداً محاضراً لكلّ ٧٠ طالباً. وهذا ما دفع بالجامعات الجزائرية إلى اللّجوء إلى اعتماد نظام الحصص والساعات الإضافية استثنائياً لمواجهة الظرف الراهن، لكن تحوّل هذا الحلّ الاستثنائي إلى ممارسة معمّمة في بعض الشعب، وفي العديد من المؤسّسات الجامعية، خاصّة المراكز الجامعية، بسبب ضعف التأطير الرفيع المستوى من أساتذة وأساتذة محاضرين من جهة، والتوزيع غير المتوازن لهؤلاء عبر مختلف المؤسّسات الجامعية في الوطن من جهة ثانية، زاد الوضع سوءاً وتعقيداً.

ج ـ الهياكل البيداغوجية

لقد كانت الجامعة الجزائرية منذ بداية التسعينيّات، وما زالت إلى يومنا الحالي، تعاني قلّة المرافق البيداغوجية والاجتماعية. وتشتمل شبكة التعليم العالي اليوم على ٥٩ مؤسّسة تعليمية جامعية موجودة في ٤١ مدينة جامعية جزائرية، وهي تتكوّن من ٢٧ جامعة، بما في ذلك جامعة التكوين المتواصل، و١٦ مركزاً جامعياً، و٦ مدارس عليا، و٦ معاهد وطنية، و٤ مدارس عليا للأساتذة، وملحقتين جامعيتين في البويرة وغرداية[٤]. وتجدر الإشارة إلى أنّ برامج إنجاز المباني البيداغوجية ومرافق الإيواء شهدت وتيرة عالية في الإنجاز منذ سنة ١٩٩٧، وتدعّمت أكثر خلال برنامج دعم النمّو الاقتصادي خلال الفترة ٢٠٠٢/ ٢٠٠٥[٥]، ومن المنتظر أن تتدعّم

(٣) إحصائيات الديوان الوطني للإحصاء (ONS) لسنة ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦.
(٤) إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العالي لسنة ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦، مديرية التجهيز والتخطيط.
(٥) حيث انتقل عدد المقاعد البيداغوجية من ٣٤٠ ألف مقعد سنة ٩٩ إلى ٦٨٠٠٠٠ مقعد سنة ٢٠٠٥.

أكثر في إطار البرنامج الخماسي التكميلي لدعم النموّ الاقتصادي الممتد من عام ٢٠٠٥ إلى عام ٢٠٠٩[٦]. لكن من المهمّ أن نؤكد في الوقت نفسه أنّ إنجاز مباني جديدة، مهما كانت الحاجة إليها، لا يمكنها أن تخرج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي تعيشها، فالبناء البيداغوجي أو المقعد البيداغوجي هو آخر ما يستند إليه في تقدير عظمة الجامعة.

د ـ التعاون الدولي[٧]:

من مظاهر هذا التعاون إرسال طلبة إلى الدراسة في الخارج أو استقبال نظرائهم من دول صديقة وشقيقة. ولكنّنا نرى أنّه بات من الضروري إعادة النظر في كيفيات تقديم المنح الدراسية للطلبة الجزائريين، حيث تعكف الدولة الجزائرية في كلّ سنة على إرسال خيرة طلبتها إلى الخارج دون ضمان عودتهم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا تزال الجامعات الجزائرية تطبّق على الطلبة الأجانب الذين يسجّلون أنفسهم فيها حقوق تسجيل رمزية، مثلهم مثل الطلبة الجزائريين، في حين كلّ جامعات العالم تطبّق على الطلبة الأجانب رسوماً ذات قيمة كحقوق للتسجيل، وهذا الأمر يتطلّب هو الآخر إعادة نظر جدّية.

٢ ـ المكتبات والمخابر

أ ـ المكتبات والتوثيق: لسنا بحاجة إلى توضيح الأهمّية الكبرى للمكتبات في نسيج البناء التحتي للجامعات، فهي مساحة للمطالعة واستعارة الكتب التي تبقى رغم ثورة المعلومات والاتصالات والإنترنت، الوسيلة التعليمية المثلى للأستاذ والطالب. ولكن لا بدّ لنا من الاعتراف بأنّ العناية التي تليها الجامعات في بلدنا إلى المكتبات لا ترقى إلى مستوى المهمّة المنوطة بها، حيث أصبحت المكتبات الجامعية الجزائرية، ولا سيّما مكتبات البحث المتخصّصة، تعاني ضعف التزويد والتمويل بمؤلّفات البحث والمجلات العلمية الحديثة، ناهيك عن الدعامات التعليمية الأخرى، كالوسائل السمعية ـ البصرية والمعلوماتية من إنترنت وأفلام وأقراص مضغوطة، وهو الأمر الذي أثّر تأثيراً بالغاً في تكوين الأساتذة والطلبة الجزائريين الذين باتوا منعزلين عن المجال الدولي للبحث، وغير قادرين بذلك على تحديث دروسهم والتقدّم ببحوثهم والاطّلاع على النتائج العلمية الحديثة.

ب ـ المخابر: على غرار المكتبات، لم تعد المخابر الجزائرية على كثرة عددها، سواءً تلك الموجودة في جامعات العلوم الإنسانية أو جامعات العلوم والتكنولوجيا، تلعب الدور المنوط بها في التكوين، نظراً إلى الازدياد المطرد في أعداد الطلبة، والغياب شبه الكلي لصيانة الأجهزة، وبطء اقتناء المواد الكيميائية والأجهزة. ولقد أصبح أمراً شائعاً أن لا يتلقى طلبة الشعب التقنية والتكنولوجية تعليماً تطبيقياً كافياً، فتجد مهاراتهم منتقصة إلى أبعد حدّ، في

(٦) حيث يتوقع إنجاز ٤٦٧٠٠٠ مقعد بيداغوجي جديد و٣٥٠ ألف سرير لتصل في نهاية ٢٠٠٩ إلى ١,٢٠٠٠٠ مقعد بيداغوجي و٧٠٠,٠٠٠ سرير.

(٧) «التقرير السنوي التقويمي عن السياسة الوطنية للتربية والتكوين لسنة ١٩٩٩،» ص ٧٧.

الوقت الذي تركّز فيه كلّ دول العالم على اكتساب المهارات والحذق اليدوي. وبذلك يصبح من الضروري القيام بتفكير معمّق حول مضمون الأعمال التطبيقية وكيفية حسن استغلال الزمن المتاح لفائدة التعليم والتدريب في الجامعات الجزائرية من ناحية، والعمل من ناحية أخرى على مراجعة نمط تسيير الجامعات على المستويين الإداري والبيداغوجي.

٣ ـ الخدمات الجامعية

إنّ الوسائل المسخّرة للخدمات الجامعية يسيّرها الديوان الوطني للخدمات الجامعية و٢١٧ إقامة جامعية تابعة له. إنّ هذه الإقامات كان لها في أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٥ سعة إيواء تقدّر بـ ٤٠٠,٠٠٠ سرير، أي بزيادة نسبتها ١٤٢,٤٢ بالمئة عن أيلول/ سبتمبر ١٩٩٨، ولكنّها تبقى رغم ذلك غير كافية، خاصّة في المدن الكبرى. ومن ناحية أخرى، ارتفع عدد المطاعم الجامعية من ١٤٨ مطعماً في أيلول/ سبتمبر ١٩٩٨ إلى ٢٩٥ مطعماً في أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٥[٨]. وبصورة إجمالية، فقد خصّصت الدولة غلافاً مالياً قدره ٤٩,٣٥ مليار دينار جزائري للخدمات الجامعية في سنة ٢٠٠٥، وهو ما يمثل ٤٧ بالمئة من الميزانية الإجمالية لكلّ القطاع[٩]. ورغم ضخامة هذا الغلاف المالي، إلا أنّ وضعية الخدمات الجامعية في الجزائر لا تزال مزرية، حيث ما زالت ظروف إسكان الطلبة غير مؤاتية، ولا تسمح لهم بمتابعة دراستهم الجامعية في ظروف حسنة نظراً إلى اكتظاظ الغرف الجامعية، كما إنّ نوعية الوجبات الغذائية في المطاعم الجامعية ما فتئت تتدنّى من سنة إلى أخرى، هذا بالإضافة إلى تدهور الحظيرة الوطنية للنقل، وارتفاع الأسعار المطبّقة من طرف الشركات العمومية والخاصّة، وهو ما انعكس سلباً على ظروف نقل الطلبة، ومن ثمّ على المردود البيداغوجي ككل.

ولكن في المقابل، يجب ألّا نغفل الجهود الجبّارة التي تبذلها الدولة الجزائرية في هذا المجال، حيث يحصل اليوم أكثر من ٩٠ بالمئة من الطلبة الجزائريين (٦٣٨,٧٤٤ طالباً) على منحة من الدولة، ولو كانت غير كافية في نظرنا. كما إنّ أكثر من ٥٠ بالمئة من الطلاب يقطنون في الأحياء الجامعية (٣٦٤,٢٥٠ طالباً)، وهذه النسب مرتفعة جدّاً مقارنة بنسب البلاد المجاورة للجزائر، ومرتفعة بالنسبة إلى كثير من بلاد العالم.

٤ ـ المناخ الاجتماعي[١٠]

لا مناص اليوم من الإقرار بأنّ الجامعة الجزائرية تعيش منذ سنوات عديدة أزمة عميقة تمنعها من أداء وظيفتها. فلا تكاد تمرّ سنة دون أن تكون مسرحاً لإضرابات للطلبة أو للأساتذة، تعبيراً عن سخطهم وعدم رضاهم عن الوضع الراهن للجامعة التي أصبح لا يختلف اثنان على أنّها لم تعد قادرة على أداء مهمّتها التقليدية في نشر المعرفة ونقلها عن طريق التعليم والتكوين،

(٨) إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لسنة ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦، مديرية التجهيز والتخطيط.
(٩) بيانات الديوان الوطني للخدمات الجامعية (ONOU)، السنة الجامعية ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦.
(١٠) «التقرير السنوي التقويمي عن السياسة الوطنية للتربية والتكوين لسنة ١٩٩٩،» ص ٩٠.

فكيف سيكون الحال إذن بالنسبة إلى وظيفتها الأسمى والأرقى المتمثلة في إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي، وتوظيفها في خدمة أهداف المجتمع والحفاظ على قيمه وترقية ثقافته؟

ثانياً: مفاهيم وتعاريف أساسية حول الجودة وإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي

تزايد الاهتمام عالمياً في الآونة الأخيرة بـ «جودة التربية» (Quality of Education) بشكل عام، وبمدخل إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي بشكل خاص. وقد تجلّى ذلك بوضوح من خلال إجراء العديد من الدراسات والأبحاث الأكاديمية حول موضوع الجودة في المجال التربوي، كالدراسات الأربع الشهيرة التي نُشرت في مجلّة *(Harvard Educational Review)* في سنة ١٩٩٦ تحت عنوان: «نعمل سويّاً من أجل الإصلاح»، وأيضاً من خلال انعقاد العديد من حلقات البحث الدولية عن الجودة بأبعادها المتعدّدة، وفي مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، كتلك الحلقة المنعقدة في أكسفورد (Oxford) في إنكلترا في الفترة ٧ ـ ١٢ آذار/ مارس ١٩٩٩ حول موضوع: «ضمان الجودة والمستويات في التعليم العالي»، التي بحثت أساساً في كيفية قياس الجودة في التعليم العالي، بالإضافة إلى الانعقاد السنوي لورشة العمل الدولية عن «التخطيط وتحليل السياسة التربوية» في معهد هارفارد الدولي للتنمية (HIID) في جامعة هارفارد في صيف كلّ عام، التي عادة ما تعالج عدّة قضايا تتصل بأبعاد الجودة التربوية.

وقد صاحب هذا الاهتمام بقضية الجودة في التربية محاولات عديدة لرفع مستوياتها وتحديد آثارها، إلا أنّ ذلك لم يواكبه فهم أوضح لهذا المصطلح، ولا سيّما أنّه يتسم بالغموض والتباين النسبيين في الكتابات التربوية.

١ ـ مفهوم الجودة التربوية

قد يكون من المفيد الإشارة بداية إلى المعنى العام للجودة من خلال المعاجم العربية والأجنبية قبل الخوض في مفهوم الجودة التربوية.

أ ـ التعريف العام للجودة: يشير المعجم الوسيط إلى أنّ الجودة تعني كون الشيء جيّداً، وفعلها «جاد»، وأنّ «الكيفية» مصدر صناعي من لفظ «كيف»، وكيفية الشيء تعني صفته[(١١)]. وقد عرّف ابن منظور في معجمه **لسان العرب** كلمة «الجودة» بأنّ أصلها «جود»، والجيّد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده، وجوّده أي صار جيّداً، وأحدث الشيء، فجاد، والتجويد مثله، وقد جاد جوده وأجاد، أي أتى بالجيّد من القول والفعل[(١٢)].

أمّا على مستوى المعاجم الإنكليزية، فيكثر التعدّد والتداخل لمعاني الجودة

(١١) **المعجم الوسيط**، إخراج إبراهيم أنيس [وآخرون]، ط ٢ (القاهرة: مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، ١٩٧٢)، ج ١ ـ ٢، ص ١٤٥ ـ ٨٠٧.

(١٢) أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤)، ج ٢، ص ٧٢.

والمصطلحات التي تتداخل معه، فقد تعني الجودة «درجة الامتياز»، أو قد تعني «سمة متأصّلة أو مميّزة للشيء». وهناك الكثير من المصطلحات التي قد تترادف أو تتداخل مع مصطلح «الجودة»، منها «صفة» (Character) و «خاصيّة» (Attribute) وغيرها، على رغم وجود فروق لغوية دقيقة بين هذه المصطلحات[١٣].

إنّ مفاهيم «الجودة» ليست وليدة الحضارة الإنسانية الحديثة، بل هي وليدة الحضارات الإنسانية القديمة التي دعت إليها وساهمت في تطوير فلسفتها، مثل الحضارة البابلية، والحضارة الفرعونية[١٤]، وجاءت بعدها الحضارة الإسلامية لتؤكد وترسّخ مفهوم «الجودة» بأسمى معانيه في الآيات الكريمة الواردة في محكم التنزيل، والأحاديث الشريفة الواردة في السنّة النبوية الشريفة، حيث ورد مفهوم «الجودة» بصيغ عديدة ومختلفة، فجاءت بمعنى «الإحسان»، وجاءت بمعنى «الإتقان، كما جاءت بمعنى الصلاحية، وبمعنى المهارة[١٥].

قال تعالى: ﴿**ثمّ خلقنا النّطفة عَلَقة فخلقنا العلقة مُضغة فخلقنا المضغة عظاماً فكسونا العظام لحماً ثمّ أنشأناه خلقاً آخر فتبارك الله أحسن الخالقين**﴾[١٦].

وقال تعالى: ﴿**وأحسن كما أحسن الله إليك**﴾[١٧].

وقال تعالى: ﴿**صُنع الله الذي أتقن كلّ شيء**﴾[١٨].

وقال رسول (ﷺ): «إن الله يحبّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه»[١٩].

ب ـ تعريف الجودة التربوية: أمّا في التربية، فعلى الرغم من كثرة تداول مصطلح «الجودة» أو «الكيف» أو «النوعية» (Quality)، فليس من السّهل تعريفه بطريقة مباشرة ودقيقة، نظراً إلى تعدّد جوانب التربية، وتباين مدارسها، وتعقّد تفاعلاتها مع الحياة بأسرها، أضف إلى ذلك الطبيعة المفتوحة والمتعدّدة الجوانب لمصطلح «الجودة» ذاته، فضلاً عن الذاتية الواضحة في التعامل معه.

وعلى رغم الصعوبات والتحفّظات السابقة، هناك عدّة محاولات لتعريف «الجودة» في التربية، يمكن تصنيفها في خمسة أبعاد رئيسيّة متداخلة ومترابطة في ما بينها:

(١) ربط تعريفات الجودة بالأهداف (المخرجات): يؤكّد بعض التربويين أنّ الجودة في

---

(١٣) محمود عباس عابدين، **علم اقتصاديات التعليم الحديث** (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠)، ص ٣٠٦.

(١٤) مؤيد عبد المحسن الفضل ويوسف حجيم الطائي، **إدارة الجودة الشاملة من المستهلك إلى المستهلك: منهج كمي** (عمان: الوراق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤)، ص ٢٠.

(١٥) بدوي محمود الشيخ، **الجودة الشاملة في العمل الإسلامي** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠)، ص ٢٣.

(١٦) **القرآن الكريم**، «سورة المؤمنون،» الآية ١٤.

(١٧) المصدر نفسه، «سورة القصص،» الآية ٧٧.

(١٨) المصدر نفسه، «سورة النمل،» الآية ٨٨.

(١٩) رواه البيهقي بسند صحيح.

التربية يمكن أن تعرّف بدلالة الأهداف أو المرامي المنشود تحقيقها. وبمعنى أكثر دقة، فإنّ مؤسّسة ما، أو برنامجاً، أو سياسة تربوية معيّنة، تكون ذات جودة لو حققت الأهداف المنشودة منها بالكامل، وليس بكميّة مقبولة. وترى مالكوفا (Malkova) أنّ الجودة في التربية هي المستوى الذي يجب أن نرتقي إليه بواسطة قطاع التربية. وبتعبير آخر، فإنّ «الجودة»، في رأيها، هي نظام الخبرات المحدّدة اجتماعياً لمستوى المعارف والمهارات والعادات والقيم التي يجب أن يصل إليها المتخرجّون في المدارس والجامعات[٢٠]. ويندرج تحت هذا الاتّجاه، أي ربط الجودة بالأهداف المنشودة، بعض التعاريف التي تربط الجودة بأداء الطلاب أو مستويات التحصيل في مدارس أو معاهد وكليات معيّنة.

والملاحظ أنّ التعريفات في هذا المجال توحي بدرجات متباينة من التشدّد في تعريف «الجودة» والحكم عليها، ففي حين يرى بعض التربويين أنّ وجود الجودة رهن بتحقيق الأهداف المرجوّة كافة، ولا وجود للجودة في غير ذلك، يضع لها البعض الآخر مستويات تتناسب طرديّاً مع مستويات تحقيق الأهداف. وربّما يبدو أصحاب الرأي الثاني أكثر واقعية، لتماشيهم مع بعض مبادئ التربية، مثل النسبية والتدرّج.

(٢) ربط تعريفات الجودة بالمدخلات والعمليات: إنّ أهمية المدخل الذي يربط الجودة بتحقيق الأهداف (المخرجات) لا جدال فيه، إلا أنّه يؤخذ على أصحابه إغفالهم لبعدَي المدخلات والعمليّات، رغم أهميّتهما التربوية الكبيرة. فالجودة تحمل أيضاً بعد «النمط» أو طريقة تحقيق الأهداف المنشودة، لا مجرّد الإنجاز فقط. ولا شكّ في أنّ تحقيق الأهداف المنشودة يتوقف على العديد من الأمور، يأتي في مقدّمتها نوعية المدخلات البشرية والمادّية المستخدمة، وكذلك كيفية استخدام هذه المدخلات واستثمارها، لتكتمل بذلك النظامية: مدخلات، عمليات، مخرجات، تغذية رجعية. ومن هنا، يؤكد العديد من الدراسات أهمّية دمج بعدَي المدخلات والعمليات في تعريف «الجودة»[٢١].

ويرى دي ويرت (De Weert) أنّ تضمين هذه الأبعاد في تعريف الجودة يجعل المصطلح يتسع ليشمل مصطلحات أخرى مستخدمة بكثرة، مثل «الكفاءة» (Efficiency) و«الفعالية» (Effectiveness)[٢٢].

وبغضّ النظر عن التباينات بين الباحثين بخصوص مفهوم كلّ من «الكفاءة» و«الفعالية» في مجال التعليم، فإنّه يمكن القول إنّ الكفاءة ترتبط عادة بدرجة الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على مخرجات تعليمية معيّنة، أي بتعبير آخر

(٢٠) Zoya A. Malkova, «The Quality of Mass Education,» *Prospects: Quartelrly Review of Education*, vol. 19, no. 1 (1989), pp. 36-37.

(٢١) عابدين، **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، ص ٣٠٨.

(٢٢) Egbert De Weert, «A Macro-Analysis of Quality Assessment in Higher Education,» *Higher Education*, vol. 19, no. 1 (1990), p. 60.

الحصول على أكبر قدر من المخرجات باستخدام مجموعة محدّدة من المدخلات، أو الحصول على مقدار محدّد من المخرجات التعليمية باستخدام أقلّ قدر من المدخلات التعليمية. أمّا الفعالية فهي تعبّر عن مدى إنجاز الأهداف أو المخرجات التعليمية المنشودة. ومن أمثلة التعاريف التي ربطت الجودة بالفعالية، هذا الذي يرى الجودة على أنّها فعالية النظام التربوي في ترقية وتعزيز الثقافة والقيم والاتّجاهات لدى الأطفال والشباب، خاصّة اتّجاهاتهم نحو مجتمع معيّن(٢٣).

والجدير بالذكر أنّ مؤيّدي ربط تعريفات الجودة بالمدخلات والعمليات لم يهملوا الأهداف أو المخرجات، وإنّما ركّزوا بشكل أكبر على المدخلات والعمليّات باعتبارها الأساس في إنجاز هذه الأهداف. ومن هنا، فهم أكثر شمولية وواقعية من مؤيّدي ربط تعريف «الجودة» بالأهداف فقط.

(٣) **الجودة كمصطلح معياري**: يرى بعض الباحثين أنّ الجودة التربوية تتضمّن الإشارة إلى الجيّد (Good) والممتاز (Exellent) بالقياس إلى السيّىء (Bad). ويعامل أصحاب هذا الاتّجاه مصطلح «الجودة» على أنّه مصطلح معياري (Normative Term) بدلاً من معاملته على أنّه مصطلح وصفي (Descriptive Term) أو مصطلح يجمع بين الوصفية والمعيارية. وبالطبع لا بُدَّ من تحديد شيء ما نحكم عليه بأنّه «جيّد» أو «سيّىء»، وعادة ما يكون الحديث عن فصل أو مدرسة، أو حتّى منظومة بأكملها، عندما يتعلق الأمر بالتربية. والجدير بالذكر أنّ بعض الباحثين قد أولوا في السنين الأخيرة اهتماماً كبيراً لفكرة المدارس الجيّدة والمدارس السيّئة، أو كما يسمّيها البعض الآخر المدارس الفعّالة والمدارس غير الفعّالة، وذلك لتحديد نظام الجودة في كلّ منها، والنتائج التربوية المحقّقة، وطرق تعزيز مواطن النجاح وعلاج مواطن الخلل. إلا أنّهم اختلفوا حول معايير الحكم أو معايير التمييز ما بين المدارس الجيّدة والمدارس السيّئة، ففي حين يرى البعض أنّ حجم جمهور الطلبة عالي التحصيل واتّجاهاتهم الإيجابية نحو مقرّراتهم الأكاديمية هو المعيار الأمثل، يرى البعض الآخر أنّ هذا المعيار على رغم أهمّيته لا يكفل بمفرده تمييزاً دقيقاً بين نوعي المدارس، بل يجب إضافة معايير أخرى، كطرق التدريس المستخدمة، وكثافة الفصول، وتكنولوجيا التعليم المستخدمة، ومؤهّلات المعلّمين وخبراتهم. والمهمّ في نظرنا هو الاعتماد على معايير أكثر شمولاً وموضوعية في التمييز بين المدارس الجيدة والمدارس السيّئة، حتّى ترتبط الجودة ارتباطاً صحيحاً بـ «الجيّد» في مقابل «السيّئ».

(٤) **الجودة والاتّجاهان التقني والشامل**: يقودنا مبدأ الشمولية السابق إلى تأكيد ما أشارت إليه مالكوفا من أنّ مفهوم الجودة يتأثر أيضاً بالاتّجاه التقني (Technocratic Attitude) نحو المدارس، الذي يتطلب في المقام الأوّل معرفة ومقدرة جيّدتين في العلوم والرياضيات(٢٤).

---

(٢٣) عابدين، المصدر نفسه، ص ٣٠٩.

(٢٤) Malkova, «The Quality of Mass Education,» p. 37.

ويشير المدخل السابق إلى التأويل الأحادي لجودة التربية، الذي يركّز على جانب واحد فقط، ويهمل الجوانب الأخرى، مثل القيم الروحية والخلقية التي تعدّ مركّبات حيوية للكيان البشري.

ومن أمثلة التعريفات التي تعدّ أقرب إلى هذا الاتّجاه الضيّق، ذلك التعريف الذي يرى «الجودة» على أنّها مدى مقابلة النظام التربوي للحاجات الاقتصادية للمجتمع. ويرى أصحاب هذا التعريف أنّ انتشار ظاهرة بطالة المتعلّمين التي ترجع في نظرهم أساساً إلى المناهج غير المناسبة للمدرسة والمجتمع، هو خير دليل على صحّة طرحهم. ولكن رغم أهمّية الحاجات الاقتصادية لدولة ما، فإنّ الاقتصاد لا يمثل الشيء الوحيد المهمّ في حياة مجتمع ما، كما إنَّ التربية ليست المسؤولة الوحيدة عن ظاهرة بطالة المتعلّمين.

وتؤكّد التربية الإنسانية (Humanistic Education) ـ على النقيض من الاتّجاه التقني ـ التنمية الشاملة. وهنا تعني جودة التربية مدى واسعاً من السمات الإنسانية منها: احترام الأمم الأخرى، وروح العالمية، والرّغبة في الحفاظ على السلام العالمي، والإسهام في الثقافة الإنسانية، والاستعداد للدّفاع عن حقوق الإنسان، وغير ذلك[٢٥].

(٥) الجودة في مقابل الكمّ: قد تفهم «الجودة» (Quality) بالقياس إلى «الكمّ» (Quantity)، وذلك على الرّغم من صعوبة الفصل الصارم بين الكمّ والنوع. والتقديرات النوعية، في هذا المعنى، هي تلك التي تحدث حدسياً (Intuitively)، لأنّ طبيعة الظاهرة موضع الملاحظة وتعقيدها قد يحدّان من تجزئتها إلى أجزاء يمكن قياسها أو تكميمها. وتتخذ الأحكام من هذا النوع يومياً في التربية مواقف متعددّة، فوليّ الأمر يمكن أن يزور مدرسة ما ويأخذ إحساساً أو شعوراً عامّاً إذا كانت المدرسة جيّدة أو سيّئة. وقد يكون الحال كذلك بالنسبة إلى المفتش في تقديره المعلّم. وعلى الرّغم من أنّ مثل هذه الآراء قد لا تحظى بموافقة جماعية، وأنّها قد تكون متعجّلة أو غير معلنة، إلا أنّها تمثل مدخلاً قد يكون شائعاً في التعليم والحياة بشكل عام.

وبعيداً عن التقسيمات الخمسة السابقة، دفعت مشكلة عدم ملاءمة برنامج أو منظومة ما لاحتياجات بلد ما ـ على رغم ارتفاع جودته ـ بعض الباحثين إلى تأكيد ضرورة التزامن بين جودة برنامج أو منظومة ما، وصلته أو ملاءمته لاحتياجات بلد ما. وفي هذا الصدد، نحن نؤكد ضرورة أن تكون الجودة العالية والشاملة المطلوبة في منظومة اكتساب المعرفة في بلادنا وثيقة الصلة، في الوقت نفسه، بالاحتياجات الخاصّة للبلاد حتّى لا تفقد هذه الجودة قيمتها وأثرها، ذلك أنّ ما هو مناسب لبلدنا قد لا يكون مناسباً بالضرورة لبلد آخر.

وفي نهاية هذا العرض التحليلي الناقد للتعريفات السابقة، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ العديد من الباحثين أحجموا عن تبنّي تعريف محدّد للجودة التربوية، نظراً إلى الطبيعة المفتوحة والمتعدّدة الجوانب للتربية، ولمصطلح «الجودة» في حدّ ذاته. وقد بذلت الجهود،

(٢٥) عابدين، المصدر نفسه، ص ٣١٣.

بدلاً من ذلك، لتحديد مداخل واتّجاهات حديثة للجودة التربوية، كان آخر ثمارها مدخل إدارة الجودة الشاملة.

٢ ـ مفهوم الجودة الشاملة في التربية

تعدّ إدارة الجودة الشاملة (TQM)[٢٦] من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسّسات الإنتاجية اليابانية من جهة، ونظيرتيها الأمريكية والأوروبية من جهة أخرى، للحصول على رضا المستهلك، وذلك على يد العالم أدوارد ديمنغ (Edward Deming) الذي لقبّ بأبي الجودة الشاملة. ونظراً إلى النجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدّمة، ظهر اهتمام كبير لدى المؤسّسات التربوية بتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول على نوعية أفضل من المخرجات التعليمية القادرة على خدمة المجتمع وتحقيق تطلّعاته.

وفي ضوء هذا التمهيد، يصبح من المفيد أوّلاً التطرّق إلى المفهوم العام لمدخل إدارة الجودة الشاملة والإلمام به، قبل الخوض في أبعاده ومتطلّبات تطبيقه في المجال التربوي.

أ ـ التعريف بمدخل إدارة الجودة الشاملة: لقد ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) بعد الأزمة التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية، ممّا اضطر زعماء الصناعة اليابانية إلى إحداث الجودة بمساعدة ديمنغ، الأمريكي الذي سمّي بأبي الجودة، حيث قام هذا الأخير بتعليم المنتجين اليابانيين كيفية تحويل السلع الرخيصة والرديئة إلى سلع ذات جودة عالية. وكنتيجة لذلك حقّقت السلع اليابانية أفضلية كبيرة على المنتجات الأمريكية، وعندما سئل ديمنغ عن سبب نجاح إدارة الجودة الشاملة في اليابان بدرجة أكبر من الولايات المتحدة، قال: إنّ الفرق هو في عمليّة التنفيذ، أي تجسيد إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها على أرض الواقع.

ولقد تعدّدت تعاريف الكتّاب والباحثين لإدارة الجودة الشاملة، نذكر منها:

ـ عرّف دمينغ إدارة الجودة الشاملة بأنّها تطبيق لطرق إحصائية في كلّ مراحل الإنتاج قصد تحسين المنتج وتقديمه إلى السّوق بأقلّ كلفة[٢٧].

ـ أمّا بدوي محمود الشيخ، فعرّف إدارة الجودة الشاملة بأنّها مجموعة من الأدوات والأساليب التي تكوّن استراتيجية شاملة تهدف إلى تعبئة المجهود الجماعي للمؤسّسة ككل لكي تحقق أعلى رضا للعميل بأقلّ تكلفة ممكنة. وتتعلق هذه الإدارة بثلاثة جوانب، هي: جودة ما تقوم به من عمل (ماذا) وتعبّر عنه مخرجات العمليّات المختلفة (الهدف)، وجودة كيفية الأداء ذاتها (كيف) وتعبّر عنها تفاصيل العمليّات وخطواتها وطريقة العمل وتعليماته (الوسيلة)،

(٢٦) يرمز لإدارة الجودة الشاملة بالرمز TQM الذي يمثل اختصار للحروف الأولى لـ: Total Quality Management.

(٢٧) I. Shihara, *Maîtriser la qualité: Méthodologie de gestion* (Paris: Mare mortun, 1996), p. 10.

والتطوير المستمرّ لكلّ من الهدف والوسيلة (ماذا وكيف) ويعبّر عنهما تطوير وإعادة هندسة العمليّات بشكل مستمر[(٢٨)].

ـ يرى جوزيف جوبلانسكي (Joseph Joblanski) أنّ إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة للإدارة أو أنّها مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تسمح لشخص ما أن يعمل عملاً إدارياً بشكل أفضل[(٢٩)]، بينما يرى بعض الباحثين أنّ إدارة الجودة الشاملة هي أسلوب جديد للتفكير والنظر إلى المؤسّسة وكيفية التعامل والعمل داخلها للوصول إلى جودة المنتج[(٣٠)].

ونستخلص من هذه التعاريف أنّ إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن نهج أو فلسفة يساهم فيها الجميع، من الإدارة العليا إلى القاعدة، بهدف إدخال تغييرات جذرية في المؤسّسة على المدى الطويل تسهم بدورها في إكساب هذه المؤسّسة (الدولة) ميزة تنافسية استراتيجية تواجه بها المؤسّسات (الدول) الأخرى.

ومهما اختلفت التعريفات التي تعرّضت إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة، إلا أنّها تشترك في العديد من المسلّمات أهمّها:

ـ أنّ التركيز على تحسين المنتج هو المخرج النهائي لأيّ نظام.

ـ أنّ إدارة الجودة الشاملة تعدّ فلسفة واستراتيجية طويلة الأمد تحتاج إلى مجهود كبير ومدّة للحكم على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

ـ تحتاج إدارة الجودة الشاملة إلى توفر قيادات فعّالة قادرة على الابتكار والتطبيق الفعّال بثقة ودون تردّد.

ـ تحتاج إلى تدريب مستمرّ لحلّ المشكلات بأسلوب علمي.

ـ تحتاج إلى توفر هيكلية ومناهج ملائمة لعمليّة التطبيق والتنفيذ.

ب ـ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي: تشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير أيضاً إلى المواصفات والخصائص المتوقّعة في المنتج التعليمي وفي العمليّات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات. والجودة الشاملة توفّر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسّسات التعليمية في تحقيق نتائج مرضية[(٣١)].

(٢٨) الشيخ، **الجودة الشاملة في العمل الإسلامي**، ص ١١٣ ـ ١١٤.

(٢٩) Joseph R. Jablonski, *Implementing Total Quality Management on Overview without Publisher* (Santiago: Pfeiffer, 1991), p. 70.

(٣٠) وارين شميث وجيروم فانجا، **مدير الجودة الشاملة**، ترجمة محمود عبد الحميد مرسي (الرياض: دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والإعلام، ١٩٩٧)، ص ٤٠.

(٣١) Steven J. Taylor and Robert Bogdan, *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource* (New York: Wiley, 1998), p. 10.

وتعرّف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي بأنّها «عمليّة استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمدّ طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي، لتحقيق التحسين المستمر للمؤسّسة»(٣٢). ويركّز هذا التعريف على مفهوم إدارة النظم الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعمليّة التعليمية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم النظر إلى كلّ من الطلاب المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب وكيفية إعداد المؤسّسة لهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية، وكذلك إلى المعلّمين والإداريين والعاملين الذين هم بحاجة إلى تدريب وتطوير لمهاراتهم وكفاياتهم، لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفقاً لمبادئ الجودة الشاملة لديمنغ وغيره من المتخصّصين. ويتطلّب ذلك فحص ومراجعة الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أيّ مؤسّسة تعليمية حتّى يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وتوفّر مناهج تتوافق مع متطلّبات الحياة العصرية.

ولقد وضع ديمنغ برنامجاً لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة يمكن أن يصلح لجميع المنظومات الإدارية بما فيها المنظومة التربوية (منظومة اكتساب المعرفة)، ويتكوّن هذا البرنامج من ١٤ نقطة وهي:

- خلق حاجة مستمرة إلى التعليم وتحسين الإنتاج والخدمات.
- تبنّي فلسفة جديدة للتطوير.
- ضرورة التطوير المستمر لطرق اختبار جودة الإنتاج والخدمات.
- عدم بناء القرارات على أساس التكاليف فقط.
- التخلص من الاعتماد على التفتيش الشامل.
- الاهتمام بالتدريب المستمر.
- توفير قيادة ديمقراطية واعية.
- القضاء على الخوف لدى القيادة والموظفين.
- إلغاء الحواجز في الاتّصالات.
- منع الشعارات التي تركّز على الإنجازات والحقائق.
- منع استخدام الحدود القصوى للأداء.
- تشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز بالثقة.
- تطبيق برنامج التحسينات المستمرة.

(٣٢) J. Hixon and K. Lovelace, «Total Quality Management's Challenge to Urban Schools,» *Education Leadership*, vol. 50, no. 3 (1992), pp. 6-24.

ـ التعرّف إلى جوانب العمل من خلال دورة ديمنغ.

ويؤكّد العديد من الباحثين الذين عملوا في ميدان الجودة الشاملة أنّ هذه المبادئ لديمنغ لا بُدَّ أن تدخل في تصميم أيّ منهج للجودة الشاملة سيطبّق في أيّ مؤسّسة تعليمية أو بحثية، وهي تعدّ من المتطلّبات الأساسية لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التربوية.

ج ـ متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التربوية: إنّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من الدول المتقدّمة، كأمريكا واليابان والعديد من الدول الأوروبية وبعض الدول النامية، وما تلا هذا التطبيق من نجاحات للمؤسّسات التي تبنّت هذا الأسلوب على مستوى تحسين المنتجات وزيادة الطلب عليها في المجال الاقتصادي والصناعي والتكنولوجي، أوجد مبرّراً قويّاً وميلاً شديداً لتطبيق هذا الأسلوب بالمنظومة والمؤسّسات التعليمية والبحثية في العديد من الدول. غير أنّ الاقتناع بضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة شيء، والتطبيق الفعلي لها شيء آخر، فهذا الأخير بحاجة إلى إحداث متطلّبات أساسية لدى المؤسّسات التعليمية والبحثية حتّى تستطيع تقبّل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي، لا مجرّد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع. ومن هذه المتطلّبات(٣٣):

ـ دعم وتأييد الإدارة العليا (على مستوى الدولة أو على المؤسّسة) لنظام إدارة الجودة الشاملة.

ـ ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كإحدى الخطوات الرئيسة لتبنّي إدارة الجودة الشاملة، حيث إن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسّسة الواحدة، بشكل يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة، يلعب دوراً بارزاً في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسّسات التربوية.

ـ تنمية الموارد البشرية، كالمعلّمين والمشرفين الأكاديميين والباحثين، وتطوير وتحديث المناهج، وتبنّي أساليب التقويم المتطوّرة، وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.

ـ التعليم والتدريب المستمر للأفراد كافة.

ـ تعويد المؤسّسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.

ـ تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتّخاذ قرارات سليمة بشأن أيّ مشكلة كانت.

(٣٣) جميل نشوان، «تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين،» ورقة قدمت إلى: مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، ٣ ـ ٥ تموز/ يوليو ٢٠٠٤.

ـ المشاركة الحقيقية لجميع الفعاليات بالمؤسّسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسّسة من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في المراحل والمستويات المختلفة كافة.

ـ تفويض الصلاحيات يعدّ من الجوانب المهمّة في إدارة الجودة الشاملة، وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيداً عن المركزية في اتّخاذ القرارات.

ـ استخدام أساليب كمّية في اتّخاذ القرارات، وذلك لزيادة الموضوعية والحدّ من الذاتية.

وتجدر بنا الإشارة في نهاية هذا المحور إلى أنّ مطالبتنا الاهتمام بمدخل إدارة الجودة الشاملة في المؤسّسات التعليمية والبحثية لا يعني أنّنا نخطّط لجعل هذه المؤسّسات، وخصوصاً الجامعات ومراكز البحث العلمي، منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه من هذا المدخل في مجال اكتساب المعرفة هو بناء القدرات البشرية الجزائرية أوّلاً، ومن ثمّ توظيفها ثانياً في إطار منظومتين للتعليم والبحث العلمي والتطوير التقني، تتبنّيان فلسفة الجودة الشاملة في رسم أهدافهما وتوجّهاتهما الاستراتيجية، بما يتناسب مع أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جزائر الألفية الثالثة.

ثالثاً: الجودة الشاملة في بناء القدرات البشرية الجزائرية

كشف التقييم السابق لحالة التعليم العالي في الجزائر عن إنجازات كبيرة على الصعيد الكمّي، لكنّه كشف في المقابل عن مواطن خلل كبيرة، ولا سيّما على صعيد جودة التعليم والتكوين المتاحيْن، حيث أدّى عدم الاتساق بين مخرجات التعليم العالي من جهة، واحتياجات سوق العمل والتنمية من جهة أخرى، إلى انعزال الجزائر عن المعرفة والمعلومات والتقانة العالمية، في وقت أضحى فيه الإسراع في اكتساب المعرفة وتكوين المهارات الإنسانية المتقدّمة شرطين رئيسيين مسبقين لإحراز التقدّم. ولمعالجة مواطن الخلل هذه، يقدّم هذا المحور رؤية استراتيجية لإصلاح جذري للتعليم العالي بشكل خاص، والمنظومة التعليمية والتعلّمية بشكل عام، وذلك في إطار فلسفة الجودة الشاملة.

إنّ استمرار التدهور المطرد في نوعية التعليم والتكوين في الجزائر، وتدنّي قدرة المنظومة التربوية على توفير متطلّبات التنمية، ينذران بعواقب وخيمة على صعيد التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جزائر الألفية الثالثة. ولذلك، فإني أرى شخصياً أنّ إصلاح هذه المنظومة بات أكثر من مسألة ملحّة، شرط أن يكون هذا الإصلاح إصلاحاً شاملاً ومستمراً، لا إصلاحاً سطحياً وظرفياً. والمهمّ في نظري أنّ الجودة الشاملة في بناء القدرات البشرية الجزائرية في ظلّ عمليّة الإصلاح المنشودة يجب أن تراعي التوجّهين الاستراتيجيين التاليين:

ـ ترقية جودة النوعية في جميع مراحل وأنواع التعليم، وهو توجّه لا بُدَّ منه، بل يعتبر شرطاً لضمان نجاح التوجّه الاستراتيجي الثاني.

ـ النهوض بالتعليم العالي.

١ ـ ترقية جودة النوعية في جميع مراحل وأنواع التعليم

تكشف وضعية النظام التعليمي الجزائري عن مؤشرات عديدة تدلّ على تناقص الكفاءة الداخلية للتعليم في وطننا، كارتفاع نسب الرسوب والتسرّب المدرسييْن، وضعف نتائج الامتحانات وغيرها، لكن المشكلة الأخطر تكمن في تدنّي جودة ونوعية التعليم المتاح، وهو ما يتجلّى بوضوح في عدم قدرة النظام التعليمي الجزائري على توفير متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للوطن. فلا مناص إذاً من الارتقاء بنوعية التعليم في جميع مراحله وأنواعه، بما يضمن تبلور مسار الحداثة والتميّز والإبداع في مختلف هذه المراحل والأنواع، ويؤسّس لمجتمع جزائري حيوي ومقتدر.

ويقتضي التوصّل إلى هذا الهدف، بحسب رأينا، إصلاحاً جذرياً وشاملاً للمنظومة التعليمية/ التعلّمية وفق استراتيجية متكاملة لنشر التعليم وتجويده في مختلف أنواعه ومراحله، وتجديد بنيته ومحتواه وأدواته، وذلك وفقاً للسياسات التالية(٣٤):

أ ـ تشجيع التعلّم الذاتي: يعني التعلّم الذاتي أشياء كثيرة، أهمّها التركيز على أدوات التعلّم. وتتضمّن هذه الأدوات في حالة التعليم الأساسي مثلاً: القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب، وحلّ المشكلات، والمعارف العلمية والاجتماعية الضرورية، وتكوين الدوافع والمضامين الأساسية للتعلّم، كالمهارات اليدوية والتقنية، والقيم والاتّجاهات الملائمة للعمل والإنتاج، والقدرة على البحث الذاتي عن المعرفة.

ويهدف التعلّم الذاتي في خاتمة المطاف إلى تزويد المتعلم بالمعارف والقدرات والمواقف والاتّجاهات التي تمكّنه من أن يعلّم نفسه طوال الحياة، ومن أن يجدّد تكوينه دوماً وأبداً.

ب ـ تنويع التعليم وتجديد إطاره: ويعني ذلك أموراً كثيرة، منها توفير فرص التعليم لجميع فئات العمر، وفتح باب التعليم النظامي لمختلف الأعمار على صور وأشكال مختلفة، وإفساح المجال لتعليم العاملين في مواقع الإنتاج عن طريق الدراسة أو عن طريق فتح مراكز تعليم وتدريب داخل مواقع الإنتاج نفسها. والأهم من ذلك هو أنّه يعني إعادة النظر في إيقاع الحياة المدرسية بحيث تتلاءم مع واقع الحياة في مختلف المناطق، وإفساح المجال للتعليم أحياناً، أو للتناوب بين المدرسة والمشاركة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي وفق ظروف المناطق المحلية أحياناً أخرى.

ج ـ استغلال التقانات التربوية الحديثة: إنّ تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات يجب أن تشكّل جزءاً أساسياً ومهمّاً من العمليّة التعليمية على المستويين النظري والتطبيقي، ويجب أن تدخل تغييرات كبيرة تبعاً لذلك في طريقة إعداد الفصل الدراسي والمدرسة والتقنيات التربوية المستخدمة فيها، وكذلك تأهيل المعلّمين لمثل هذا النوع من المدرسة.

(٣٤) البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢: خلق فرص للأجيال القادمة**، (عمان: البرنامج، ٢٠٠٢)، ص ٥٤.

وإلى جانب إدخال التقنيات التربوية الحديثة، نعتقد أنّ مدرسة المستقبل يجب أن تدخل أساليب جديدة في العمليّة التعليمية من أهمّها(٣٥):

ـ التدريس بطريقة المشروع.

ـ التدريب على منهج حلّ المشكلات وإدراك التشابك والتداخل بين عناصر المشكلة الواحدة، والمشاكل المختلفة، فمشكلة البيئة مثلاً يجب أن تدرّس وتحلّل من زاوية ومداخل العديد من العلوم الطبيعية والهندسية والاجتماعية والإنسانية.

ـ استخدام الحاسوب والإنترنت.

ـ الاعتماد على الورش والمختبرات.

ـ أسلوب المسح العلمي للظاهرة، أي جمع المعلومات الميدانية عن الظاهرة أو المشكلة وإعادة تفسيرها ووضع نسق علمي يفسّرها ويوضّحها، ويوضّح تفاعلها مع الأنساق الأخرى في المجتمع.

ـ الأفلام والأشرطة المرئية التربوية والتعليمية.

هذا ويجب علينا التنويه بأنّه لا يمكن تطبيق هذه الطرق كلّها في وقت واحد، وإنّما تطبّق بحسب الظروف العلمية لكلّ مادّة، وبحسب ما تقتضي حاجة التلاميذ إلى طريقة دون أخرى.

د ـ التقويم المستمر للتعليم: إنّ تجديد التربية تجديداً يستجيب لحاجات نموّ المتعلّم والمجتمع، ولمتطلّبات التنمية الشاملة، يستلزم تقويم حصيلة التجديد، فلا بدّ من قياس مدى نجاح العمل التربوي، ومثل هذا التقويم هو بدوره منطلق لتجديد محدث، فالتجديد يستلزم التقويم، والتقويم بدوره منطلق للتجديد والتجويد. وإذ نؤكد هنا بالخصوص أهميّة تقويم ما اكتسبه الطلاب من حياتهم التعليمية، ولا سيّما في مرحلة التعليم الأساسي من ناحية، وتقويم مدى تحقيق النظام التعليمي نفسه للأهداف المرسومة من خلال دراسات تتبّعية، لمعرفة مدى ملاءمة ما اكتسبه الطلاب لحاجات تنمية الفرد والمجتمع من ناحية أخرى.

هـ ـ المعلّم هو محور العمل التجديدي: تضفي السياسات السابق طرحها على دور المعلّم أهميّة متزايدة وشأناً أكبر، فهي تنطوي على تغيير جوهري في أدوار المعلّم الوظيفية، يتحوّل معها إلى مرشد إلى مصادر المعرفة والتعلّم، ومنسّق لعمليّات التعلّم، ومصحّح لأخطاء التعلّم، ومقوّم لنتائجه. وينبغي إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغيير الجذري الذي يجب أن يتمّ في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه وأهدافه، ولا سيّما في ما يتصل بتمرّس المعلّم بأساليب التعلّم الذاتي وأساليب التعاون مع الآباء ومع المجتمع المحلي.

(٣٥) علي الهادي الحوات، **التربية العربية: رؤيا إستراتيجية للقرن المجتمع الحادي والعشرين** (طرابلس، ليبيا: دار الكتب الوطنية، منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤)، ص ١٢٩.

لا مناص إذاً من ردّ الاعتبار المعنوي والماديّ إلى المعلّم الجزائري، وإشراكه من الآن فصاعداً في أيّ عملية لإصلاح وتجديد بنية المنظومة التعليمية/ التعلّمية في بلادنا، إذا ما أردنا الارتقاء بنوعية التعليم وتحسين جودته.

و ـ إدارة «تطوير» لا إدارة «تسيير»: لا غنى عن إدارة تربوية مجدّدة وقادرة على قيادة عمليّة التجديد. ويتطلّب ذلك اعتماد اللامركزية في الإدارة، وإفساح قدر واسع من الحرّية التربوية لها، والعناية بوجه خاصّ بتدريبها على الوسائل الكفيلة بتنمية روح التضامن والعمل المشترك وثقافة العمل كفريق واحد. وإذ نؤكد هنا على أهمّية تدعيم السلطات الجزائرية العليا لديمقراطية الإدارة التعليمية ولامركزيتها، حتّى نؤسّس لمرحلة تتحوّل فيها المدارس الجزائرية إلى محدّد أساسي لهويّة النسق التعليمي ومشارك فاعل في عمليّة التطوير التربوي من ناحية، ويتنامى فيها دور المجتمع الجزائري في تشكيل المدرسة وتسييرها من ناحية أخرى.

ز ـ المشاركة الفاعلة لمختلف الفئات الاجتماعية في التعليم: إنّ التعليم في نهاية المطاف هو جهد مجتمعي يقوم على تفاعل مختلف القوى النشطة في المجتمع، ولا يقتصر على عمل وزارة أو أكثر. وبذلك يتعيّن أن يصبح التعليم همّاً للمجتمع الجزائري كلّه؛ لمؤسّسات الحكومة وأجهزة الدولة كافة، وقطاع الأعمال والمجتمع المدني، متضافرين حتّى نضمن تواؤم نسق التعليم، مدخلات وبنية ومخرجات، مع حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في بلادنا.

٢ ـ النهوض بالتعليم العالي

إنّ المنافسة في عالم اليوم الكثيف المعرفة تتطلّب قوى عاملة عالية التأهيل ومتنوّعة المعارف، وهذا بدوره يتطلّب نسقاً من التعليم العالي على قدر عال من الجودة، يرسي دعائم النقد والإبداع، ويزوّد خرّيجيه بالمهارات والمعارف التي تتلاءم مع متطلّبات الأسواق الشديدة التنافس.

لكنّ حال التعليم العالي في الجزائر ـ كما عرضناه سابقاً ـ ما زال بعيداً عن تلك المساهمة الفاعلة المنتظرة منه على صعيد تمويل عمليّة التنمية. وبناءً عليه، فقد بات ملحّاً أن تتوفر الجزائر على رؤية جادّة من أجل إصلاح جذري وشامل للتعليم العالي ترتكز على التوجّهات الرئيسيّة التالية[٣٦]:

أ ـ تحسين إدارة التعليم العالي إنّ نجاح مؤسّسات التعليم العالي في مهامها المتعدّدة، ولا سيّما تلك المتعلّقة بنشاطات البحث العلمي، يقتضي ضرورة أن تتحرّر إدارة هذه المؤسّسات من سيطرة الدولة عليها، غير أنّ ذلك لا يعني بأيّ حال من الأحوال أن تتخلّى

(٣٦) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي الاقتصادي والاجتماعي **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة** (عمان: البرنامج، ٢٠٠٣)، ص ١٦٨.

الدولة عن مسؤوليتها إزاء التعليم العالي، خاصّة على صعيد ضمان التمويل الحكومي والمجتمعي الكافي، والعمل على رفع كفاءة استغلال موارد مؤسّسات التعليم العالي، وتعظيم عائدها المعرفي والمجتمعي، من خلال الرقابة والتقويم المستمريْن. ولضمان استمرار مسؤولية الدولة، مع تحرير إدارات مؤسّسات التعليم العالي من التبعية المطلقة لأجهزة الدولة، نقترح هنا نموذجاً أكثر ديمقراطية لإدارة وتسيير الجامعات الجزائرية وباقي مؤسّسات التعليم العالي في بلادنا، جوهره أن يتولّى مجلس إدارة مستقل ثلاثي التمثيل (الدولة، الأساتذة والأكاديميون، قطاع الأعمال) مسؤولية إدارة وتسيير هذه المؤسّسات.

ب ـ إصلاح بنية التعليم العالي: يتمثل الهدف هنا في استحداث بنية جديدة للتعليم العالي تتميّز بالتنوّع والمرونة ومواكبة احتياجات اكتساب المعرفة والتنمية المتغيّرة باستمرار. والمقصود هنا بالتنوّع في بنية التعليم العالي أمور كثيرة، منها الاهتمام بمؤسّسات التعليم العالي دون الجامعية والإعلاء من قيمتها المجتمعية، وإنشاء مؤسّسات مفتوحة للتعليم العالي تتيح للأفراد تعليماً عالياً مدى الحياة. كما يدخل في إطار التنوّع أيضاً تعميق الوظيفة الإنتاجية لمؤسّسات التعليم العالي من خلال إنشاء قنوات للعمل المشترك بين هذه المؤسّسات من جهة، وأجهزة الدولة والقطاع الخاص من جهة أخرى، في مجال تدريب وإعادة تدريب العاملين ومجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

أمّا المرونة المطلوبة في البنية الجديدة للتعليم العالي، فهي تقتضي على مستوى الأفراد حرّية الالتحاق والخروج، ومن ثمّ العودة إلى مؤسّسات التعليم العالي، دون قيود جامدة خدمة لغاية التعلّم المتكرّر مدى الحياة. أمّا على الصعيد المؤسّسي، فتقتضي المرونة أن يخضع هيكل المؤسّسات، ومحتويات البرامج التي تقدّمها، للمراجعة المستمرّة من قبل مجالس إداراتها، بما يضمن سرعة استجابتها للتطوّرات العالمية والمحلّية. وهذه في الحقيقة إحدى أهمّ ميزات النموذج الثلاثي التمثيل المقترح لتسيير وإدارة مؤسّسات التعليم، كونه يضمن أن تتماشى سياسات هذه المؤسّسات مع احتياجات هذه الأطراف الثلاثة.

ج ـ نشر التعليم العالي: على أهميّته القصوى ما زال الانتشار الكمّي للتعليم العالي في الجزائر محدوداً، خاصّة، مقارنةً بالدول المتقدّمة معرفياً، ففي حين لا يتعدّى المعدّل العام للالتحاق (التمدرس) بالتعليم العالي ٢٠ بالمئة في الجزائر، نجد أنّ هذا المعدّل يرتفع إلى ٥٤ بالمئة في اليابان، وإلى ٥٦ بالمئة في كلّ من فرنسا وإسرائيل، وإلى ٨٢ بالمئة في الولايات المتحدّة الأمريكية[٣٧]. والمؤكّد أنّ إقامة مجتمع المعرفة في وطننا تستلزم نشر مؤسّسات التعليم العالي في ربوعه كافة، وتهيئة الظروف التي تتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الشباب الجزائري للالتحاق بالتعليم العالي. إلا أنّه من الضروري مراعاة الاعتبارين التاليين في أيّ سياسة مستقبلية لنشر التعليم العالي في الجزائر:

(٣٧) معهد الإحصاء التابع لمنظمة اليونسكو بكندا، إحصاءات سنة ٢٠٠٤.

ـ إنهاء الحرمان الأشد للفئات الاجتماعية الأضعف (الفقراء والبنات) من فرص التعليم العالي، وبوجه خاص في ميدان العلوم الطبيعية والتقنية.

ـ تلافي أخطاء التوسّع غير المحسوب، خاصّة في المؤسّسات الموجودة، الذي ارتبط في الماضي بتدنّ رهيب في النوعية.

د ـ الارتقاء بنوعية التعليم العالي: في الواقع إنّ كلّ التوجّهات السابق عرضها تصبّ في النهاية في عمليّة الارتقاء بنوعية ناتج التعليم العالي، إلا أنّنا نرى أنّ ترقية نوعية التعليم العالي في الجزائر تقتضي تنفيذ خطّة متكاملة الأبعاد لتوظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العالي في بلادنا، ولا سيّما أنّ هذا الأسلوب الإداري الحديث أثبت كفاءته في العديد من مؤسّسات التعليم العالي الأمريكية والبريطانية، خاصّة تلك التي شرعت في اعتماد «برنامج ديمنغ» المؤلّف من ١٤ مبدأً لتطبيق الجودة الشاملة. ولذلك، فإننا نشدّد على أهمّية تبنّي الجامعات وكل مؤسّسات التعليم العالي في الجزائر لـ «برنامج ديمنغ» الذي نرى فيه السبيل الأمثل لإعادة نظر شاملة في هياكل وبرامج ومناهج هذه المؤسّسات، بما يؤسّس لنمط مرن ومتنوّع من التعليم العالي، يواكب احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلادنا، ويساير المتغيّرات المحلّية والعالمية التي أفرزتها العولمة والثورة العلمية الحديثة.

خاتمـة

إنّ التوجّه الجزائري الجديد نحو بناء اقتصادي وطني قوي ومتطوّر بالاعتماد على تطوير القدرات البشرية والعلمية لا يزال يصطدم بضعف جودة المنظومة الجزائرية لاكتساب المعرفة بشكل عام، ومنظومة التعليم العالي بشكل خاص، في الوقت الذي أصبح فيه اكتساب المعرفة عماد التنمية في عصر العولمة، والجودة الشاملة السبيل إليها. ومن ثمّ، فإنّ نجاح الجزائر في تجسيد خيارها التنموي الجديد على أرض الواقع يقتضي وضع استراتيجية وطنية لاكتساب المعرفة في الألفية الثالثة وفق منهج الجودة الشاملة، تقوم على:

ـ ترقية جودة النوعية في جميع مراحل وأنواع التعليم من خلال إعادة تفعيل ثلاثية التعليم التقليدية (الأستاذ، الطالب، المدرسة) وتحويلها إلى عملية تعليمية أكثر حداثة وعصرية، تتمثل عناصرها في: الأستاذ العصري، الطالب الإيجابي، المدرسة الذكية، تكنولوجيا التعليم الحديثة، المناهج التعليمية الغنية المحتوى النظري وذات الصلة مع الواقع العملي.

ـ وفي سبيل تحقيق التوصية السابقة، نقترح إعداد خطّة وطنية تمتد إلى خمس سنوات تحت عنوان «محو الأمية التقانية» تعمل في المرحلة الأولى على تزويد كلّ الابتدائيات والإكماليات والثانويات الجزائرية بالعدد الكافي من الحواسيب وربطها بشبكة الإنترنت، ومن ثمّ تكوين الأساتذة والطلبة ليصبحوا قادرين على اكتساب مهارات التعامل مع

الحاسوب والإنترنت في مرحلة ثانية، وتدريبهم على استخدامها كأداة تعليمية في مرحلة ثالثة.

ـ النهوض بالتعليم العالي في الجزائر من خلال تطوير إدارته وإصلاح بنيته والارتقاء به، كمّاً ونوعية. وفي هذا الإطار، نقترح أن يتولى مسؤولية إدارة وتسيير الجامعات الجزائرية وباقي مؤسسات التعليم العالي مجلس إدارة مستقل ثلاثي يضمّ ممثلين عن الدولة والأساتذة وقطاع الأعمال، بحيث يساهم في إضفاء مزيد من الديمقراطية في اتّخاذ القرارات، ومزيد من المرونة في الاستجابة للتطورات المحلية والعالمية. كما نوصي بضرورة اعتماد مؤسّسات التعليم العالي في الجزائر على «نموذج ديمنغ» لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ونقترح أيضاً إنشاء هيئة وطنية مستقلة للاعتماد وضمان الجودة تختص باعتماد الشهادات الدراسية، وتعمل في ظلّ نظم متكاملة للمراجعة الداخلية للجودة وضمان الجودة والاعتماد المحلي والعالمي.

وضمن متطلبات نجاح الاستراتيجية المقترحة في إطار هذه الدراسة للاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة في الارتقاء بأداء التعليم العالي في بلادنا، وتفعيل دوره الاستراتيجي في تحقيق التنمية الاقتصادية في جزائر الألفية الثالثة، يجب تأكيد ما يلي:

ـ ضرورة إشراك جميع الفاعلين الأساسيين في كلّ من قطاعات: التربية الوطنية، التكوين المهني، والتعليم العالي والبحث العلمي، بالإضافة إلى ممثلي القطاعات الإنتاجية والخدمية، ومنظمات المجتمع المدني في تنفيذ هذه الاستراتيجية.

ـ ضرورة مراعاة التوجهات الاستراتيجية الكبرى التي ترسمها الاستراتيجية المقترحة لبناء القدرات البشرية الجزائرية وفق فلسفة ومنهج الجودة الشاملة.

ـ الالتزام السياسي الجاد من طرف السلطات العليا للبلاد بدعم وتنفيذ الاستراتيجية المقترحة، وتسخير كلّ الوسائل المالية والمادّية والبشرية في سبيل ذلك ■